

Design Decolonial: Contribuições ao Pensamento Crítico e Projetual no Ensino de Design no Brasil

Decolonial Design: Contributions to Critical and Projective Thinking in Design Teaching in Brazil

TORRES, Lorena Gomes; Doutora; Universidade Federal do Rio Grande do Norte

lorenagomestorres@gmail.com

ALMENDRA, Rita Assoreira; Doutora; Universidade de Lisboa, Faculdade de Arquitetura, CIAUD

almendra@fa.ulisboa.pt

BRAGA, Marcos da Costa; Doutor; Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo

bragamcb@usp.br

Este artigo condensa as principais conclusões de uma tese de doutorado, já defendida, que investigou a perspectiva decolonial no ensino brasileiro de design. Foi realizado um Curso de Extensão para estudantes da UFRN sobre o pensamento crítico no design, em que, ao término, se apresentaram algumas premissas do pensamento decolonial nas práticas projetuais e no ensino. Posteriormente, foram realizadas entrevistas qualitativas com docentes de design de universidades públicas brasileiras, nas quais foi possível detectar que traços decoloniais sempre estiveram presentes no ensino brasileiro de design. Ao cruzar essas informações com a experiência do curso, chegou-se a alguns postulados para o ensino de design no Brasil com base decolonial, a saber: educadores transgressores; ações pedagógicas inclusas na prática de projeto em design; projetos vinculados ao contexto; busca de outras direções epistemológicas; compreensão do passado histórico valorizando memórias coletivas; afirmação do ensino brasileiro de design decolonial como utopia política.

Palavras-chave: Ensino de design no Brasil; Design Decolonial; Pedagogia Decolonial.

This paper summarizes the main conclusions of a doctoral thesis, already defended, which investigated the decolonial perspective in Brazilian design teaching. An Extension Course was held for students from UFRN on critical thinking in design, which, at the end, presented some premises of decolonial thinking in projective practices and teaching. Subsequently, qualitative interviews were conducted with design professors from Brazilian public universities, in which it was possible to detect that decolonial traces were always present in Brazilian design teaching. With the intersection of the information collected, it was possible to draw guidelines from a decolonial perspective for the teaching of decolonial design in Brazil, namely:

transgressive educators; pedagogical actions included in the practice of design in design; projects linked to the context; other epistemological directions; understanding the historical past by valuing collective memories; affirmation of the Brazilian teaching of decolonial design as a political utopia.

Keywords: Design teaching in Brazil; Decolonial Design; Decolonial Pedagogy.

1 Introdução

Muito embora grande parte da América Latina tenha superado o colonialismo, é preciso ter em vista que a colonialidade segue vigente, reproduzindo relações de dominação pela naturalização das hierarquias, pelo silenciamento de saberes, história e memória dos oprimidos, pela negação do direito do outro de falar e de ser. A colonização ainda é presente no imaginário social e interfere na relação da sociedade com a cultura e o contexto político-social, o que, ato contínuo, interfere na compreensão do design brasileiro e no ensino brasileiro de design.

A prática de ensino do design no Brasil é pouco consentânea com a cultura local e com as necessidades locais e tende a não estimular o pensamento crítico. No entanto, é válido ressaltar que é possível oferecer uma possibilidade de intervenção, do ângulo da criação de cultura material, eticamente responsável e socialmente comprometida ao evocar uma mudança disruptiva via pensamento crítico no ensino de design do Brasil, a partir de uma perspectiva decolonial, e, com isso, trazer vantagens do ponto de vista da conexão das pessoas com o território, com os processos de identidade e de memória e, consequentemente, com uma produção mais sustentável e participável.

O objetivo deste artigo é documentar requisitos/diretrizes para o ensino brasileiro de design, a partir de uma perspectiva decolonial, baseado em situações de ensino de design de destaque no Brasil com indícios decoloniais presentes em sua história. Para compreender essas questões no ensino brasileiro de design e as articulações com o decolonialismo, foram realizadas entrevistas com seis docentes de universidades públicas brasileiras por meio de depoimentos orais, em outubro e novembro de 2021, bem como um curso de extensão para os estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sobre o Pensamento Crítico no Design, em abril de 2021.

2 Design e questões de ensino-aprendizagem

Quando nos voltamos para as práticas de ensino do design no Brasil, esbarramos com os limites delineados nas esferas mais amplas que determinaram a formação da sociedade brasileira. Isso porque os resultados das ações dizem muito sobre o homem e a sua cultura. Talvez o conjunto de artefatos digam mais sobre a sociedade de uma determinada época do que os livros de história. Eles contam sobre experiências que nada mais são que conhecimentos passados de geração a geração, mutáveis e, ao mesmo tempo, permanentes em suas origens. Produção, utilização, disseminação, enfim, todo o processo que abarca a relação do homem com seus artefatos ou coisas, falando genericamente, se traduz na cultura material da sociedade em que se insere (MAYNARDES ET AL, 2020).

Pater (2020) enfatiza a impossibilidade de se separar o design da vida pessoal ou da política. O autor ressalta, também, que a tradição moderna da Europa ocidental não pode mais ser apontada com uma linguagem visual neutra, ainda que isso não constitua exatamente

ativismo, visto que esse reconhecimento é apenas um dos passos necessários rumo a uma prática mais responsável e uma sociedade mais ética, no sentido da transformação das estruturas arraigadas da colonização.

Uma das consequências da modernidade/colonialidade para o design brasileiro foi a ênfase na racionalidade como via única de percepção, e que se passa por uma maneira de consciência local sobre a realidade do Brasil. Isso parece ter se fixado em decorrência de uma ideologia alavancada na primeira modernidade, quando se pensava poder inovar em escala planetária por meio do domínio da ciência e da técnica para “conduzir a massa humana, de maneira uniforme, por uma única estrada, uma sociedade programada e projetada para o bem de todos” (MORAES, 2006, p. 166).

Com a abertura da primeira Escola de Design (ESDI), por um paradigma de fabricação industrial de massa, o Brasil voltou-se para a produção de artefatos padronizados. Atualmente, porém, observamos uma tendência de reverter esse caminho, com a indústria buscando nichos para atender à demanda por diferenciação (CARDOSO, 2010). Talvez, essa rebeldia à padronização tenha suas raízes em fins dos anos 1960 e início dos anos 1970, quando a contracultura traz relevo aos debates sobre meio ambiente e a questão política de países então identificados ao Terceiro Mundo, o que contribuiu para a “formação de uma nova consciência em nível mundial do papel do design e da tecnologia” (CARDOSO, 2010, p. 219). Na história do design, a narrativa não foge da estrutura colonial, e, para tentar romper com essa prática hegemônica, um ponto de partida importante pode ser refletir sobre uma prática e um ensino do design mais aproximada de uma população local, uma região específica, periférica e que, muito provavelmente, não será representada pelos padrões europeus e ocidentais em suas necessidades. Conforme Cardoso (2010) ressalta, Victor Papanek, nos anos 1970, já tinha proposto uma concepção de design voltada aos problemas básicos, que combatia o consumismo desenfreado e a espoliação ecológica. Em sua proposta, o aspecto central era que os designers voltassem sua atenção para a solução de problemas sociais.

O pós-modernismo surge através de um destaque cada vez maior de sociedades multiculturais e multiétnicas, plurais. No design, essa transição cultural também começa a ser percebida e valorizada nos projetos e produtos desenvolvidos por designers conectados e comprometidos com a representatividade da diversidade cultural brasileira, cada vez mais expressa e percebida após os anos 1990. O designer pode trazer sua contribuição através de sua bagagem histórica, que serve como repertório para a expressão dessa criatividade, mais local, periférica, regional e representativa.

3 Decolonização do Design

São chamados de intelectuais decoloniais Enriquel Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Maldonado-Torres e, mais próximo do design, Arturo Escobar, dentre outros. O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que esses autores expressam, elaborando as possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

A caracterização desses intelectuais com o termo decolonial é mais uma das expressões dadas por alguns pesquisadores que os estudam no Brasil. Na verdade, eles constituem um conjunto de autores denominado por Arturo Escobar (2003) como grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC).

Uma das principais proposições epistemológicas do grupo MC é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade. Essa estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias. Para vários desses autores, foi esse o processo que constituiu a modernidade, cujas raízes se encontram na colonialidade. Implícito nessa ideia, está o fato: o eu na colonialidade é constitutivo da modernidade, e esta não pode ser entendida sem se levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

Assim, o postulado principal do grupo é que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. Escobar (2003) alerta que o programa de investigação MC deve ser entendido como uma maneira diferente de pensamento em relação às grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia como a cristandade, o liberalismo e o marxismo.

Madina Tlostanova (2017) afirma que, enquanto projeto geral, a modernidade/colonialidade se mantém relutante em discutir seus princípios, optando por apresentá-los como naturais, fornecidos por uma divindade, ou racionais e, portanto, “sagrados”, o que dificulta que se aborde claramente a essência do problema. Segundo a autora, até recentemente as relações fundamentais entre as pessoas, o mundo e as coisas foram definidos dentro da normalizada estrutura da modernidade/colonialidade, através de seu tempo vetorial e teleologia progressivista, em que a produção de conhecimento e subjetividade estiveram sob o domínio de estratégias rígidas e demasiadamente racionalizadas. Nesse contexto, o design moderno/colonial configura-se em uma “manifestação perfeita e pura do moderno princípio objetificador da percepção e da interpretação do mundo, de outros seres humanos e não humanos, de objetos feitos pelo homem e do conhecimento” (TLOSTANOVA, 2017, p. 2). A colonialidade do design, aponta a autora, implica controlar e disciplinar a percepção e a interpretação que temos do mundo, das outras pessoas e de tudo ao seu redor, a partir de certos princípios legitimados. Trata-se da imposição de um conjunto de noções ontológicas, epistêmicas e axiológicas específicas ao mundo inteiro, “incluindo seus espaços periféricos e semiperiféricos nos quais versões alternativas de vida, estrutura sociais, modelos ambientais ou estéticos são invariavelmente descartados” (TLOSTANOVA, 2017, p. 3). Para fugir dessa lógica de pensamento e produção de conhecimento pautada na imposição de um modelo hegemônico e no silenciamento de outros, a discussão sobre decolonização é trazida para o campo do design.

Fanon (1961) explica que a decolonização propõe mudar a ordem do mundo, ela é um programa de desordem absoluta, isto é, algo que visa a desafiar, perturbar e reconfigurar as instituições modernas/coloniais em vez de se encaixar confortavelmente nelas. Nesse sentido, como defende Schultz (2018), a decolonização do design não significa um novo tipo de design, mas um projeto político que assume o design tanto como objeto quanto meio de ação, incluindo sua teorização. Segundo o autor, decolonizar o design implica aprender a diferenciar entre projetos que promovem e perpetuam o impulso produtivista pautado na desvalorização e na apropriação da natureza humana e não humana, de um lado, e projetos que promovem um processo de separação e redirecionamento em direção a outras maneiras de ser/devir, de outro.

O design decolonial, pontua Tlostanova (2017), não seria, pois, uma mera ferramenta de modelagem do ambiente para que ele possa modelar o ser humano. Em vez disso, seria uma reflexão criativa e dinâmica e uma realização de necessidades, desejos e anseios esquecidos e descartados das pessoas, que estariam inevitavelmente ligados às cosmologias, às éticas e aos sistemas de conhecimento locais, vistos não como o passado morto e museizado, ou como uma distopia fundamentalista conservadora, mas como um presente que vive e respira e uma promessa para o futuro.

Em uma série de modelos filosóficos de design convencionais criados no, para e com o Norte em mente, uma das tarefas centrais é a liberação do design dos ditames da massa e dos padrões de consumo passivos de indivíduos irrefletidos, tornando o design mais concreto, seletivo e direcionado a grupos específicos de pessoas (SANDERS; STAPPERS, 2012). Isso está relacionado com a implementação contínua de abordagens participativas, que podem ser encontradas não apenas no design, mas também nas ciências sociais e na arte (BOURRIAUD, 2002). Presumivelmente, os métodos relacionais participativos permitem que as pessoas se tornem independentes e criativas em suas escolhas e encontrem outros significados em suas vidas além do simples consumo. No entanto, muitas vezes eles apenas criam uma aparência de liberdade, criatividade e escolha e são imediatamente usurpados como ferramentas eficazes de colonialidade do design.

Portanto, as abordagens participativas não são suficientes para o design decolonial. É fundamental não apenas dar voz ou incluir o outro de uma certa forma prescrita e restrita e então se apropriar dos elementos de sua cultura e estilo de vida como elementos decorativos destituídos de significado, mas sim mudar toda a lógica em que qualquer um pode ser transformado em outro, para começar. Na verdade, isso significa provincializar o projeto Ocidental/Norte, ou seja, rejeitar suas reivindicações universalistas e parar de ensiná-lo e pregá-lo ao povo do Sul Global ou às áreas confusas entre eles, para quem esse projeto não tem nada a ver com sua experiência real, enquanto seus princípios estariam sempre tentando controlar e colonizar sua percepção e pensamento. O design decolonial no Sul Global significaria assumir uma fronteira positiva "tanto" quanto "posicionalidade", uma postura transcultural negociadora a partir da geopolítica local e da política corporativa de conhecimento, percepção e ser, ao invés de qualquer tecnologia ocidental/norte universalizada e desincorporada ou perspectiva ontológica naturalizada, e então formular quaisquer decisões de design em um diálogo complexo e disputa com essas premissas modernas/coloniais (TLOSTANOVA, 2017).

4 Curso de Extensão - Pensamento Crítico no Design: uma abordagem decolonial

Com o apoio do Centro Acadêmico de Design do Bacharelado em Design da UFRN, foi planejado um curso de extensão com 9 encontros virtuais de periodicidade semanal, cada encontro com 3h de duração, totalizando 27 horas, no mês de abril de 2021, contando com a participação de 36 alunos de diferentes níveis do curso. A capacitação buscava, por meio de revisão teórica dos intelectuais decoloniais, promover debates entre os discentes na direção da reorientação do design de uma tradição hegemônica racionalista e dualista para outra relational, conectada com as transformações da vida sul global, bem como da rejeição de um cartesianismo de um mundo feito de um só mundo em favor de uma ontologia em que os humanos não descobrem um mundo, mas o constituem, não como objetos, mas como sujeitos autônomos.

Para tanto, houve uma divisão de dois blocos. A primeira parte, teórica, destinou-se à leitura e aos debates de autores como Lilia Schwarcz, Boaventura de Sousa Santos, Aimé Césaire, Franz

Fanon, bell hooks, Ailton Krenak, Arturo Escobar, Davi Kopenawa, Bruce Albert. O segundo bloco, por sua vez, foi destinado à parte prática, na qual os grupos iriam criticar os trabalhos que eles mesmos haviam desenvolvido no final de 2019 e fazer proposições de uma decolonização no âmbito do design com foco na metodologia projetual.

A partir dos teóricos discutidos, as críticas e as proposições dos grupos foram categorizadas conforme os assuntos abordados, a saber: diversidade; camadas da decolonização; transgressão e liberdade; pedagogia engajada; pensamento crítico; e pluriverso.

Quanto à diversidade, foram trabalhadas as diferentes epistemologias dos teóricos abordados, desde conhecimentos indígenas e afrodescendentes até teóricos que se debruçam sobre a temática, com destaque para “Epistemologia do sul”, texto de Boaventura de Sousa Santos que defende que todo conhecimento é válido e confronta a monocultura da ciência com a ecologia dos saberes em aprender com o sul. A ecologia de saberes baseia-se no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, o chamado interconhecimento, no qual os saberes laico e científico podem dialogar, enquanto a monocultura da ciência prega a hegemonia do conhecimento moderno, a ciência, desqualificando toda outra forma de saber. O pensamento pós-abissal também faz parte dessa categorização da diversidade: ele parte da ideia que a diversidade do mundo é inesgotável e que essa continua desprovida de uma epistemologia adequada, ou seja, a construir.

A categoria “camadas da decolonização” refere-se à maneira como os conceitos levantados articulam-se à participação dos colonos, evocado por Franz Fanon (1961) no processo de descolonização. Segundo o autor, se não houvesse uma participação total dos colonos e uma destruição do mundo colonial sem possibilidade de nenhum arranjo de comunicação entre colonizados e colonizadores, não haveria a descolonização. É importante, a nosso ver, que os estudantes travem contato com a abordagem radical desse ou de outros teóricos, mesmo que o que se pretenda seja menos o descolonialismo do que o decolonialismo, pois se entende, como dito acima, que a colonização, por fazer parte da nossa história, é também uma marca da nossa existência. Em diálogo, assim, com essa categoria, os alunos, em seus respectivos discursos, trouxeram as seguintes palavras: memória coletiva, resistência e formação estética decolonial.

Sobre transgressão e liberdade, trazida como terceira categoria, pinçou-se o nome de bell hooks, que trabalha esses conceitos vinculados à sala de aula como um ambiente de possibilidades, mesmo com todas as limitações encontradas. A educação, quando proporcionada de maneira ilimitada, pode ser uma forma de luta política, a fim de uma verdadeira transformação social, afirma a autora (2013).

A quarta categoria elencada foi a pedagogia engajada, explanada também por bell hooks (2013). Nessa perspectiva, educadores se comunicam com os alunos atentando para as particularidades de cada um. Defesa de currículos e métodos de ensino contra o sistema de dominação também se faz presente numa pedagogia engajada. O pensamento crítico, categoria também trabalhada e abordada por bell hooks, na maioria das vezes, não é encorajado no ensino em geral, segundo a autora. A pedagogia decolonial, presente como subcategoria, representa uma luta de orientação decolonial e busca transgredir e romper com a negação dos saberes dos povos subalternos.

Foi realizada, então, uma categorização do que faria parte de um design decolonial, levantada a partir do que os estudantes propuseram em suas contribuições, a saber:

- Formação acadêmica decolonial;
- Criação do serviço público do design;

- Design como processo de relações com as pessoas;
- Dever ontológico da transformação social;
- Autocríticas e reflexões contínuas de seus processos projetuais;
- Designer como artista, pensador crítico, estudante, educador, pesquisador, como catalisador para dar voz às pessoas;
- Design deve servir à Terra, à natureza;
- Designer como água;
- Várias formas de explorar o design;
- Design mais acessível e democrático;
- Design feito por/para o sul global;
- Valorização e respeito pela cultura brasileira e pelas minorias.

Ao fim do curso de extensão, os alunos explicitaram a importância do pensamento crítico no design para todos os alunos do curso e expuseram a iminência da possibilidade de vislumbrar outros futuros possíveis para o ato de projetar. Mesmo que o curso tenha abordado as inquietações dos estudantes sem recorrer diretamente ao decolonial, é possível perceber pontos de ligação da experiência do curso com algumas premissas do pensamento decolonial, sendo, portanto, uma experiência válida que contribui para confrontar com a leitura do decolonial e chegar às diretrizes sugeridas no estudo.

5 Experiências do Ensino Brasileiro de Design com traços decoloniais

Para realizar a coleta de experiências do ensino brasileiro com traços decoloniais, é importante ressaltar que optamos pelo recorte de universidades públicas, por serem as mais tradicionais, com mais tempo de trajetória. Partimos, portanto, do pressuposto de que nessa esfera acadêmica há mais chances de práticas decoloniais. Vale ressaltar que, no estudo original da tese, foi considerado o design social da PUC-Rio, mas, assim como outras fontes consultadas, esse não caberia no formato do artigo devido ao limite de texto. As entrevistas foram qualitativas, a partir de alguns exemplos icônicos de práticas docentes, as quais, no entanto, são aqui apresentadas de modo sucinto. Foram convidados seis professores de universidades públicas brasileiras de ensino superior em design, a saber: Prof. Dr. Raimundo Diniz (UFMA); Profa. Dra. Isabella Aragão (UFPE); Prof. Me. Yuri Simon (UEMG); Profa. Dra. Maria Regina Álvares Correia Dias (UEMG); Prof. Dr. João Leite (UERJ-ESDI); Profa. Dra. Cyntia Malaguti (USP-FAU). Os depoimentos foram coletados entre os dias 21 de outubro e 04 de novembro de 2021. Os encontros aconteceram via plataforma Zoom, de acordo com a disponibilidade dos convidados. Previamente, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as sessões, então, gravadas. Foi elaborado um roteiro geral de entrevista com base no tema do ensino de design e os possíveis traços decoloniais presentes. A função era promover uma síntese das questões levantadas durante a pesquisa em fontes primárias e secundárias e assim constituir um instrumento fundamental para orientar a conversa subsequente. Foi levado em consideração, ao construir o roteiro, uma cronologia mínima dos acontecimentos ocorridos no período que se pretendia investigar. A partir das referências teóricas Alberti (2013) e Delgado (2010), foi possível planejar e executar as entrevistas, que têm a memória como dinâmica de articulação de dados por parte dos entrevistados. Para tanto, com tempo estimado de 50 minutos, as entrevistas foram divididas em dois grandes blocos significativos: o entrevistado enquanto aluno de design e enquanto docente de design. No primeiro momento, era importante abranger a formação intelectual e profissional desses atores. No bloco seguinte,

tratava-se sobre a carreira de docente, a atuação como docente e sua relação com a socialização, se havia traços de decolonialidade que nortearam suas disciplinas lecionadas, as influências, o início de uma abordagem que possa ser considerada decolonial, narrativa de algum exercício ou experiência de projeto com alunos com abordagem decolonial, e a reação e o envolvimento dos alunos. Por fim, indagava-se, de maneira mais holística, a respeito de como o entrevistado acredita que o decolonial esteja presente nos cursos de design no Brasil.

De forma geral, é possível ter uma visão temporal do início do ensino de design na ESDI em 1965 com o prof. Leite enquanto aluno até os dias atuais, nos quais todos entrevistados atuam como docentes. Com relação ao modelo de ensino de design adotado na ESDI e replicado por todo o país, uma vez que serviu de parâmetro para a criação dos cursos de design, que já em 1970 teriam afastado o design do mundo real, deixando a atividade e seus praticantes desconectados da cultura e da sociedade onde atuam e privados de uma perspectiva crítica sobre seu campo de atuação, Anastassakis (2013), como desdobramento de sua tese, articula uma reflexão em torno da questão da busca de uma identidade cultural brasileira no design e dialoga com o ensino de design no Brasil. A partir dos debates expostos no artigo, é possível perceber que a crítica ao moderno está presente no modelo da ESDI de ensino. Os estudiosos e críticos da história do design brasileiro lá reunidos, a maioria designers, queixam-se de uma prática de design pouco voltada à realidade sócio-cultural nacional de uma modernidade utópica.

Nesse percurso temporal, há alguns pontos de convergência na fala dos professores entrevistados, como a preferência dos alunos por disciplinas práticas, isto é, os alunos de suas respectivas disciplinas trazem seu repertório para prática criativa e/ou projetual e abordam temáticas/problemáticas locais em seus projetos.

A entrevista de Leite revela uma compreensão sobre o modelo de ensino do design implantado no Brasil, que, importado da escola europeia, encontra aqui solo fértil para sua expansão. Um conjunto de fatores socioeconômicos, sociopolíticos e socioculturais permite afirmar a vinculação do ensino do design no Brasil ao projeto de modernidade. No plano socioeconômico, envolvem-se tanto a perspectiva de um design a serviço do processo de industrialização emergente, como o campo do comércio e serviços, quanto as instituições governamentais, cujos pilares eram alicerçados pelos paradigmas científico e tecnológico. No plano sociopolítico, a figura do Estado ocupa um lugar central ao regular as relações com as iniciativas privadas e impulsionar a implantação de um projeto modernizador por meio do ensino de design. E, por fim, no campo sociocultural, comparecem fatores vinculados às necessidades de inovação do pensamento e da vida social do país.

É importante ser ressaltado que nesse cenário há também uma narrativa universalista, que ainda permeia a relação entre design e modernidade. No entanto, atribuem um determinado compromisso com uma reforma social e ambiental, defendida por Papanek, ou ainda com as periferias da América Latina, defendidas por Bonsiepe, conforme proferido nos discursos de Álvares e Malaguti. As influências de tais ideias podem ser sentidas no Brasil nos trabalhos de Álvares, Malaguti, Leite, Diniz, Simon e Aragão, que discutem e praticam um design socialmente responsável.

A perspectiva de um ensino de design que tome como meta a emancipação social passa, necessariamente, pela identificação das distinções que sufragaram a solidariedade como caos e consagraram o colonialismo como ordem (SANTOS, 2009). Ou seja, o colonialismo da utilidade como ordem, como regra, e a forma, regenerada à perspectiva de caos, de saber de menor valor e que deveria submeter-se aos predicados do útil, apresentando-se como uma forma de colonização e de subjugação que coloca à margem a possibilidade de emancipação,

por meio do diálogo igualitário entre essas duas categorias. Essa perspectiva utilitária enquanto consequência do racionalismo e do funcionalismo acaba por nortear o ensino de design no Brasil, fortemente presente no discurso de Simon e Leite em seus depoimentos.

Ao pensar numa ecologia de saberes (SANTOS, 2009), presente nas experiências de ensino no design dos seis entrevistados, faz-se necessário ao campo de ensino de design no Brasil, num primeiro momento, uma revisão dos princípios que embasam a concepção sobre o que significa conhecer, a que projeto de sociedade o conhecimento se destina e para quais fins, visto que a pergunta sobre a legitimidade dos saberes silenciados de comunidades que estão sendo trabalhadas tende a ser vista como uma consequência inevitável. Nesse sentido, um projeto para um ensino de design contra-hegemônico, emancipatório e estimulador de um pensamento crítico precisa estar comprometido com a credibilização dos conhecimentos nem sempre colocados na pauta de discussão.

Nesta investigação, tratamos esses esforços como traços decoloniais presentes no ensino do design, uma identificação prévia para embasar futuros estudos ou práticas docentes, não somente no ensino da ESDI como nos outros cursos analisados por meio dos depoimentos orais. Tais traços decoloniais são raramente evidenciados na literatura do design brasileiro, na história do design do brasileiro, na teoria do design do Brasil, e não são contemplados em toda sua complexidade e extensão nos currículos das universidades. Isso faz com que os professores que optem por abranger a decolonialidade em suas disciplinas se articulem a partir de brechas, de fissuras da estruturação dos currículos dos cursos. E, a partir justamente dessas brechas descritas pelos professores, tidas como um registro e um modo de entender porque ocorreram, é possível analisar os tipos de práticas que foram exequíveis de acordo com seus respectivos contextos locais e temporais. Isso revela a forma como a decolonialidade existiu até aqui na academia e muito provavelmente, ao cruzar com o contexto envolto da ESDI, há um entendimento de por que isso aconteceu. Com isso, os mitos e a imagem de que o ensino de design no Brasil não abrange a decolonialidade se perpetuam no imaginário, e os fatos, sem estarem articulados nas principais bibliografias do design, se dissipam, perdem a força e são encobertos, sendo esta uma outra hipótese levantada para futuras investigações. A seguir, serão pospostos caminhos de abordagens decoloniais para o ensino de design no Brasil.

6 Diretrizes a partir de uma perspectiva decolonial

Pretendemos, agora, traçar requisitos/diretrizes de/para ações pertinentes para uma reconfiguração do ensino de design no Brasil a partir de uma perspectiva decolonial.

Defendemos o argumento central de que, a partir de uma perspectiva decolonial no ensino brasileiro de design, é possível proporcionar ao discente um pensamento crítico que corresponda às necessidades reais do país.

Ao falar sobre a educação popular e a investigação-ação na América Latina, as ideias de Paulo Freire como um educador de terceiro mundo falando sobre a educação popular e Orlando Fals Borda como um intelectual sentipensante tratando da investigação-ação são trazidas à tona. Ambos defendem que não é possível separar a subjetividade da objetividade, o criador da criatura, o educador da educação, o indivíduo da sociedade. Ou seja, não se pode construir uma pedagogia decolonial com educadores que atuem de modo a reproduzir o *modus operandi* da opressão. No entanto, no campo do design, não se trata bem de opressão. O pensamento funcionalista/modernista/universalista propõe proporcionar um design acessível e funcional de bens para todas as camadas sociais. E, por isso, ESDI e tantas outras escolas de design no Brasil aderiram a ele, dentro de um quadro desenvolvimentista. Acreditava-se que

se atingiria uma democratização de acesso a bens por meio de um processo de industrialização de um modelo de sociedade moderna. Porém, o que se questiona é justamente esse modelo de sociedade moderna e industrial e também de uma escola de design que ignorou a cultura local e a realidade local, embora muitos docentes nessa academia entendessem que essas culturas e realidades estavam inseridas e condicionadas em um sistema econômico injusto e internacional e que esse sim impõe opressões aos direitos como cidadão que tornam aquele viés inviável. Por outro lado, a escola de design universalista/funcionalista acaba por contribuir para um aguçamento de uma colonização não só econômica, mas também cultural e cognitiva, de uma visão de mundo. Mas os brasileiros que a adotaram tinham intenções de democratização e não se colocavam como parte de um sistema de opressão. De toda forma, entendemos que esse ensino tradicional de design no Brasil teve papel ineficiente ou até mesmo, em certos casos, omisso quanto a realmente mudar a realidade local, apesar das intenções democratizantes de acesso a bens por meio de indústrias. Por isso, estamos propondo essas diretrizes.

(1) Haver educadores transgressores

Freire e Fals Borda delineiam o perfil de um educador decolonial. Trata-se de alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles; que possua respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, como os movimentos de resistência; que demonstre compromisso nas suas relações com as camadas populares.

É possível perceber, nos discursos proferidos pelos educadores entrevistados, o desenvolvimento de suas pedagogias a partir das fissuras ou feridas abertas pela colonialidade/modernidade, ou seja, são testemunhos críticos da opressão e transgressores das relações de dominação. Esse vínculo orgânico e participativo com os subalternos é uma característica do educador decolonial subversivo. Malaguti, por exemplo, em seu depoimento, defende que nos cursos de design no Brasil só é possível realizar ensino decolonial a partir de tais fissuras. Nesse sentido, Malaguti trabalhou com favelas durante muitos anos, também realizou projetos de pesquisa/extensão em comunidades indígenas do norte do país, comunidades quilombolas, de artesanato tradicional, entre outros oprimidos.

O educador decolonial de hoje deve desenvolver a inclinação para a leitura crítica do mundo, recriando o ensino brasileiro de design a partir de outros territórios, em diálogo com outros sujeitos políticos, se espraiando para múltiplas direções, e deve induzir o estudante ao pensamento crítico, sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar.

(2) Ação pedagógica inclusa na prática de projeto em design

Faz-se necessária uma ação pedagógica dos docentes junto aos discentes de desconstrução e construção da atuação da docência a partir de uma perspectiva decolonial no ensino e no ato de projetar. Destacam-se aqui alguns pontos-chave que os estudantes propuseram para um design decolonial, a saber:

1º) Design com e para o povo

Para que o Design atenda ao interesse comum, precisa ser financiado pelo poder comum, isto é, pelo Estado. Para tanto, tais mudanças são essenciais: a formação acadêmica sob uma perspectiva descolonizante e a criação do serviço público em design.

2º) Design como processo de relações com as pessoas

O designer não tem o papel de doutrinar as pessoas ou dizer o que é melhor e mais adequado. Por isso, afirma-se: design faz-se na relação com as pessoas, no dia a dia, aprendendo e ensinando; e, nesse contexto, o designer deve assumir pelo menos quatro atributos:

- a) Designer como educando e educador: o designer aprende com as pessoas na mesma medida em que ensina;
- b) Designer como criança: o designer, durante o processo de criação dos projetos, ao carregar o espírito questionador e dominado por sua curiosidade, precisa ter um olhar atento e sensível;
- c) Designer como água: a água sempre se adapta ao recipiente; sejamos, portanto, maleáveis e adaptáveis à realidade na qual estamos inseridos;
- d) Designer como artista: as práticas artísticas têm o poder de quebrar barreiras.

3º) Designer como catalisador para dar voz às pessoas

É imprescindível, para o designer, ter respeito pelo que acontece no território ou na comunidade em que adentra e procurar ser não um propulsor de ações, mas sim sim mais uma pessoa a somar no processo. Ele não deve forçar a resolução de um problema; deve se questionar, antes, se é necessária uma intervenção, ou seja, deve considerar uma abordagem menos invasiva, incentivando a participação dos demais e provendo espaços para todos expressarem suas individualidades espontaneamente.

4º) Autocríticas e reflexões contínuas de seus processos projetuais

Desconstrução dos professores e estudantes ao entender que existem várias formas de se explorar o design e que precisamos de uma maior valorização e respeito da cultura brasileira e minorias. Professores e estudantes devem discutir em conjunto sobre formas de tornar o design mais acessível e democrático e de fomentar o design feito por e para o sul global. Mais inserção das minorias no campo de design para diversificá-lo e trazer novos pontos de vista baseados em suas vivências e conhecimentos.

(3) Partir de projetos vinculados ao contexto

Em um sentido mais amplo, a educação na pedagogia decolonial, para ter sentido e ser efetiva, precisa estar “organicamente” ligada às situações de vida dos grupos oprimidos e à sua realidade regional, nacional e transnacional. Nesse sentido, Bonsiepe afirma a necessidade de se desenvolver um desenho industrial a partir da periferia, a partir do contexto local latino-americano levando em consideração necessidades e tecnologias locais. Corroborando esse posicionamento, Paulo Freire era crítico das “receitas prontas” vindas de contextos exógenos à realidade local dos trabalhos de educação. Novamente há paralelos com Bonsiepe no Brasil, que, apesar de alemão e funcionalista, defendia a não absorção da tecnologia estrangeira, uma vez que essa causaria dependência tecnológica. Freire dizia que, para que seja transformadora,

a educação deve estar ligada aos interesses das camadas populares, superando a invasão cultural que há séculos tem servido como instrumento de dominação dos oprimidos sobre os oprimidos. Um outro paralelo possível aqui é com Aloisio Magalhães, que denunciava que o design importado é cultura importada e defendia estudar as bases da cultura brasileira para um design nacional, sem rejeitar, contudo, uma mescla com o design funcionalista no sentido do método do projeto.

Numa perspectiva micro, de ações locais autônomas com potência de criação de redes e campo rico para o design, podemos pensar na atuação de designers em iniciativas locais e territorializadas consonantes com o desenvolvimento em empreendimentos de economia solidária, projetos de agricultura urbana com técnicas agroecológicas, redes de consumo consciente, entre outras formas de produção e organização popular, como cursinhos populares, quilombos urbanos, centros culturais, associações de bairro e comunitárias (ESCOBAR, 2016).

(4) Buscar outras direções epistemológicas

Com o pensamento de fronteira, ficam visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica, muitas vezes ainda dominante. O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar. Walsh (2006) considera essa perspectiva como componente de um projeto intelectual e decolonizador, permitindo uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica. Esse pensamento crítico pode se constituir desde a colonialidade e propõe que se criem novas comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva “outra”. Esse enfoque quer se constituir como um projeto alternativo à colonialidade do ser, do saber e do poder. Esses espaços, como posições críticas de fronteira, podem oferecer possibilidades de propor outros conhecimentos e cosmovisões num diálogo crítico com os conhecimentos e modos de pensar tipicamente associados ao mundo ocidental.

Ao deparar com a prática de design com as comunidades, com a realização das investigações-ações, encontramos a epistemologia do outro inserido no contexto para o qual se pretende projetar. Podemos englobar como decolonial e traçar um paralelo com Papanek (1995), por nos anos 1990 já defender a abordagem participativa do design. Para ele, o trabalho do designer era o de proporcionar escolhas reais e significativas, permitindo às pessoas participar mais plenamente nas decisões das suas próprias vidas, e possibilitando a elas comunicar-se com designers na procura de soluções para os seus próprios problemas. Mais recentemente, a fim de contribuir para realização de um design participativo, Escobar (2016, p. 295) defende um design autônomo que pressupõe:

- 1) Cada comunidade pratica o design de si mesma; 2) Cada atividade de design deve começar com a premissa de que cada pessoa ou grupo é um praticante de seu próprio conhecimento e, a partir daí, examinar como as pessoas entendem sua realidade; 3) O que a comunidade projeta é, em primeira instância, um sistema de pesquisa ou aprendizado sobre si mesma; 4) Cada processo de design implica uma declaração de problemas e possibilidades que permite ao designer e ao grupo gerar acordos sobre objetivos e decidir entre alternativas de ação; 5) Este exercício pode envolver a construção de um “modelo” do sistema que gera o problema de interesse comunitário. (ESCOBAR, 2016, p. 295)

Reposicionar as práticas educativas de design de natureza emancipatória significa, em primeiro lugar, localizar, ressignificar e vincular as experiências, os sujeitos e os saberes que intervêm em apostas pedagógicas específicas, como o caso da investigação-ação, cujo propósito central é propiciar espaços formativos que contribuam para a transformação crítica da realidade social; e, em segundo lugar, a abertura constante a uma geração de novas práticas educativas, criando espaços nos quais o olhar crítico se constitua em ângulo epistêmico capaz de produzir novos significados sobre si mesmo e a realidade constituída.

Assim, o ensino de design decolonial pressupõe o descentramento da perspectiva epistêmica colonial, ou seja, o questionamento dos parâmetros, conteúdos e postulados daqueles enfoques hegemônicos, abstratos, deslocalizados e que, com base no eurocentrismo, apontam uma única maneira de interpretar e conhecer o mundo, deslegitimando saberes que não se organizem segundo os critérios do conhecimento científico moderno.

(5) Compreender o passado histórico valorizando memórias coletivas dos movimentos de resistência

A compreensão crítica da história significa desestabilizar e enfraquecer a visão eurocêntrica que comporta a perspectiva do ocidente, abrindo a possibilidade de reconhecer outras formas de ver o mundo, compreendê-lo e configurá-lo.

Ao refletir sobre a história do design brasileiro, é preciso focar nas fissuras do design nacional, da cultura material e processos produtivos nas comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas, do que é encoberto na história do ensino brasileiro de design e não se encontra facilmente nos livros de design. Assim, além da história do design estar contextualizada na perspectiva latino-americana, sobretudo brasileira, é importante também que conste explicitamente essa decolonização nos textos e que se mostre a existência de uma matriz europeia racionalista/eurocêntrica direcionada para a modernidade/colonialidade, a fim de, por meio dessa contraposição, evidenciar a pluralidade cultural brasileira e valorizar as memórias coletivas dos movimentos de resistência.

A experiência das coletas dos depoimentos orais com os seis docentes foi uma espécie de recuperação coletiva, que, ainda que com um grupo bastante reduzido, nos mostrou a possibilidade de produzir conhecimento de uma história do ensino do design não tão proferida nos livros. A partir das práticas de ensino e projetos desenvolvidos por eles, foi possível produzir uma narrativa histórica que contribui para desmistificar o senso comum de que não temos capacidade projetual ou criativa; pelo contrário: recuperar essa história é se contrapor às políticas brasileiras que nos últimos anos insistem em cortar verbas das pesquisas locais e tentar colocar o país como apenas consumidor de produtos do Norte Global e não como produtor de ideias e culturas próprias e originais. Importante ressaltar também, aqui, o contraponto da tese de Freitas (1999), o qual sugere que o ensino de design em grande parte não evolui devido à pedagogia das tradições acríticas (reprodutivismo, espontaneísmo, pseudo-ativismo e consuetudinarismo). Tais fatores contribuem, segundo Freitas (1999), para o baixo índice de capacitação e qualificação do corpo docente, a estrutura dos cursos bastante deficiente e defasada tecnologicamente e um corpo discente com baixa qualificação em pesquisa e pouca reflexão sobre as práticas pedagógicas em projeto de design. Além disso, foi dessa forma que o ensino tradicional/funcionalista e modernista se perpetuou. Portanto, a postura do docente transgressor ou a memória de fissuras nesse ensino abre perspectiva de mudança na didática e na pedagogia na academia de design no Brasil.

(6) Utopia política

O ensino brasileiro de design decolonial aponta para o caráter eminentemente político de todo e qualquer processo de formação humana e, dialeticamente, enfatiza o aspecto pedagógico da luta política. A utopia pode ser encarada como a direção da luta, os motivos pelos quais lutar, o caminho a seguir. Nesse sentido, deve-se interpretar crítica e metodicamente a realidade em que se vive, denunciar as estruturas de opressão, vislumbrar vários mundos (pluriverso), mais solidários e livres da desigualdade, da violência e do preconceito, construir ferramentas metodológicas projetuais para essa busca e engajar as pessoas coletiva e individualmente em projetos de transformação radical e estrutural da sociedade. Parte-se, pois, da premissa de que ações nunca são neutras, mas sempre políticas, pois como Fry (2011) aponta, design é profundamente político, servindo ou subvertendo o status quo.

A participação do outro no processo projetual é o entendimento de que todas as pessoas têm potencial criativo para transformar sua realidade. A possibilidade da construção coletiva propicia um espaço para diversidade, pluralidade, com o enaltecimento de várias epistemologias e, nas palavras de Boaventura de Souza Santos, Ecologia dos Saberes, ou seja, o reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de valorização deles para realização de ações verdadeiramente emancipatórias.

Outro ponto importante é a utilização do trabalho de base, uma estratégia das lutas populares, um trabalho político e de massa que busca superar a cultura autoritária e difundir a educação popular. Sua missão é despertar, estimular, organizar, acompanhar e promover ações que resolvam os problemas do cotidiano da classe trabalhadora e fazer a ligação dessa luta contra a opressão. O designer atuaria como militante dentro de movimentos populares que podem acontecer em favelas, nas ocupações de terra, nos espaços públicos etc. A finalidade do trabalho de base é: despertar a dignidade das pessoas, a confiança em seus potenciais, ajudando-as a ter autonomia; anunciar alternativas ao capitalismo; canalizar a rebeldia popular contra a injustiça e orientar o consumo pela lógica da solidariedade; transformar a realidade, com conquista em todos os campos e dimensões da vida que refletem os anseios da população.

Embora não exista autonomia absoluta na prática, conforme defende Escobar (2016), ela deve permanecer como um horizonte teórico e político que oriente o design. A autonomia, em suma, busca estabelecer novas bases para a vida social.

7 Considerações Finais

Após o levantamento de algumas práticas decoloniais no design com o Curso de Extensão sobre o pensamento crítico e a coleta por meio de depoimentos orais de experiências do ensino brasileiro de design com traços decoloniais de seis docentes, acreditamos que, a partir de uma perspectiva decolonial no ensino brasileiro de design, é possível proporcionar ao discente um pensamento crítico que corresponda às necessidades reais do país.

É importante ressaltar, do ponto de vista da decolonização do ensino de modo geral e da atuação ampla do docente subversivo, que é primordial lutar por políticas de ação afirmativa na construção de universidades participativas e paradigmáticas. Tais medidas devem ser tomadas com a perspectiva progressiva de estímulo à constituição de novos modos de conhecer a realidade e produzir conhecimento, contribuindo para uma democratização real do conhecimento. As pedagogias decoloniais denotam práticas, estratégias e metodologias que se

entrelaçam e se constroem tanto na resistência, na oposição, como na insurgência, na rebeldia, na afirmação, na reexistência e na reumanização. Partir de projetos vinculados ao contexto, buscar outras direções epistemológicas e compreender o passado histórico, valorizando as memórias coletivas dos movimentos de resistência, são também caminhos para um ensino brasileiro de design decolonial, além da sua afirmação como utopia política.

Reconhecemos que há um interesse crescente pelo decolonial no design e na pedagogia. Entendemos que isso tem a ver, em certo grau, com o crescimento da discussão sobre o pensamento decolonial no Brasil, seguindo um fenômeno já observado em outros países latino-americanos. O discurso decolonial reitera suas lutas e reforça suas utopias libertadoras. As fissuras às quais nos referimos anteriormente estão se tornando linhas de pedagogias em algumas instituições. Entendemos, enfim, que é necessário continuar investindo no diálogo entre design, pedagogia e decolonialidade, que sigamos avançando na construção de práticas, conceitos e linguagem que fortaleçam um pensamento crítico no ensino do design na América Latina.

8 Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ANASTASSAKIS, Zoy. O design brasileiro através do espelho: Lina Bo Bardi, Aloísio Magalhães e a questão da contextualização cultural na historiografia do Design no Brasil. **Anales del IAA**, 43 (1), 81-93, 2013.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Relational aesthetics**. Dijon: Les Presses du Réel, 2002.
- CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Editora Blucher, 2010.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: Memória, tempo, identidades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ESCOBAR, Arturo. **Autonomía y diseño**: La realización de lo comunal. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca, 2016.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación de modernidade/colonialidade latino-americano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 01, p. 51-86, enero-diciembre, 2003.
- FANON, Franz. **Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.
- FALS BORDA, Orlando. **Conocimiento y poder**: Lecciones com campesinos de Nicaragua, México, Colombia. Bogotá: Punta de Lanza; Siglo Veintiuno, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREITAS, Sidney Fernandes de. **A influência de tradições acríticas no processo de estruturação no ensino/pesquisa de Design**. Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- FRY, Tony. **Design Futuring**: Sustainability, Ethics and New Practice. New York: Berg, 2011.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MAYNARDES, Ana Cláudia et al. Design, Culture and Materiality. **DAT Journal**, 5(3), 167-181, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.29147/dat.v5i3.265> 2020>. Acesso em: 9/07/2021.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MORAES, Dijon de. **Análise do Design Brasileiro**: entre a mimese e a mestiçagem. São Paulo: Editora Blucher, 2006.

PAPANEK, Victor. **Design for the real world**: human ecology and social chance. Chicago: Academy Chicago Published, 1995.

PATER, Ruben. **Políticas do Design**. São Paulo: UBU, 2020.

SANDERS, Elizabeth; STAPPERS, Pieter. **Convivial Toolbox**. Amsterdam: BIS Publishers, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESSES, Maria Paula. (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SCHULTZ, Tristan. Mapping Indigenous Futures: Decolonising Techno-Colonising Designs. **Strategic Design Research Journal**, 11 August, 79-91, 2018. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/sdrj/article/view/sdrj.2018.112.042018>>. Acesso em 19/07/2021.

TLOSTANOVA, Madina. On decolonizing design. **Design Philosophy Papers**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 51-61, 2 jan. Informa UK Limited. 2017.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine et al. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006.